

## **PERCEPÇÕES DISCURSIVAS NO FUNCIONAMENTO DO CURSO DE LETRAS**

*João Bosco Cabral dos SANTOS\**

### **Considerações Gerais**

Dentre os objetivos do Curso de Letras, independente da instituição, figura a meta de formar professores de língua materna e de línguas estrangeiras (quase sempre apenas Língua Inglesa) para os ensinos fundamental e médio. Nem todas as grades curriculares de Letras oferecem o componente “Análise do Discurso” no elenco das disciplinas. Entretanto, dependendo da referencialidade polifônica do professor-formador a fomentação de efeitos de sentido torna-se constitutiva da formação acadêmica.

Nossa reflexão toma forma quando pretendemos abordar as fronteiras dessa constitutividade acadêmica nas diversas áreas que perpassam a formação acadêmica em Letras. Partiremos das noções de sujeito e sentido para compor um universo de heterogeneidades cujo interdiscurso se funda na Análise do Discurso (AD). Perceberemos a natureza político-ideológica da postura de formação acadêmica frente a uma filiação a este referencial teórico, enquanto respaldo epistemológico de ações pedagógicas.

### **Análise do Discurso e a noção de sujeito e sentido**

Na construção do referencial teórico dessa reflexão sobre os lugares da AD no Curso de Letras, partiremos da

---

\* Professor Adjunto do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia. Doutor em Estudos Linguísticos pela UFMG.

noção de discurso como referencial-base. Em seguida, apresentaremos a perspectiva dos sujeitos envolvidos no processo enunciativo, para depois nos atermos à noção de sentido.

Michel Pêcheux, ao instituir as bases epistemológicas da AD francesa, parte do conceito de discurso enquanto efeito de sentidos entre interlocutores. Esses efeitos, a nosso ver, perpassam as noções de posto, pressuposto e subentendido. Entendemos que tais noções são entrecruzadas nessa produção de efeitos que apresentam os seguintes constituintes: i) uma realização discursiva peculiar - a enunciação; ii) uma realização histórico-social e cultural - a situação enunciativa (a enunciatividade) e iii) uma realização de caráter heterogêneo, polissêmico e polifônico – a subjetividade interdiscursiva (a alteridade crivada).

No que se refere aos processos inerentes a esses efeitos de sentido percebemos que estes pressupõem uma integração entre a ação de sujeitos, sob a interpelação de sentidos; e uma conjuntura contextual, sob o crivo de um processo histórico. Essa integração desencadeia uma sucessão de acontecimentos e reações que são os elementos constituintes de uma interação. Entendemos que essa interpelação de sentidos se constrói através de interposições constituídas nas relações dicotômicas de: discurso e sujeito; sujeito e sentido; sentido e discurso; discurso e interdiscurso; além de considerar o pré-construído histórico e o ideológico atribuído.

Essas relações dicotômicas se entrecruzam na dialeticidade e na reciprocidade das inter-relações enunciação-sentido-sujeito-enunciado-discurso. Percebemos, pois, que a interpelação de sentidos, enquanto manifestação dialética e recíproca integrante da troca linguageira, emerge do e no processo interativo. Para nós, essa interação decorre da necessidade de uma busca de sentidos, calcada em

exigências do meio social e fundada na progressividade da história, da memória e do conhecimento.

Observamos que tanto essas exigências quanto essa progressividade são permeadas por representações, formadas a partir de uma dialética das relações entre o “atribuído/instituído” e o “apagado/interpretado”. O “atribuído/instituído” diz respeito à significância particularizada ou prescrita dos sentidos e dos enunciados. Já o “apagado/interpretado” se refere à omissão ou à natureza da percepção desses sentidos e desses enunciados no processo interativo.

No que tange às condições de produção, compreendemos que se trata de ações recíprocas entre sujeitos distintos em sua heterogeneidade. Poderíamos dizer que são sujeitos diferentes - específicos, isto é: i) o sujeito locutor - detonador da interação - (o sujeito referencial - Benvenistiano) e seus outros (o sujeito polifônico - Bakhtiniano) e ii) o sujeito interlocutor e seus outros (também referencial e polifônico). Essas ações se configuram no equacionamento, na supremacia, no assujeitamento, na contraposição ou na superposição de capacidades, inerentes a constitutividade desses sujeitos.

Inferimos que, através dessa configuração, instauram-se condições para o lidar, o instituir, o atribuir, o simular ou o transpor de sentidos no processo enunciativo. Dessa maneira: a natureza das ações recíprocas, a transversalidade de capacidades, e as condições de instituição intervêm nas transformações dos sentidos no percurso do processo interativo. Essa intervenção é progressiva no que se refere à geração de sentidos, além de ser determinante de mudanças qualitativas neles, por eles, através deles, para eles e com eles.

Percebemos, pois, que as condições de produção são constituídas pela forma de interpelação dos sentidos pelos sujeitos, no crivo da referencialidade do contexto histórico-

cultural, e das condições de tensão em que a interação se realiza.

Nessa perspectiva, os elementos fora da linguagem tornam-se também constitutivos da significação. A conjunção desses elementos forma um amálgama de significações em que heterogeneidades mostradas e constitutivas se manifestam no tratamento dos sentidos dado pelos sujeitos.

Observamos, pois, que os sentidos não são postos, mas, sim, construídos pelos sujeitos, além de serem submetidos ao crivo dos referenciais dos mesmos. Percebemos, então, que, a partir dessa clivagem, os sentidos são formulados pelos sujeitos e por eles realizados nos processos enunciativos. Nessa formulação e nessa realização, os sujeitos consideram o propósito da interação, geralmente fundada em uma orientação discursiva que os pode tornar conscientes de sua ação no processo interativo.

A seguir, abordaremos o lugar da AD na concepção acadêmica dos cursos de Letras.

### **Percepções discursivas na concepção acadêmica dos cursos de Letras**

A determinação da grade curricular do Curso de Letras como curso de graduação particulariza o Discurso Acadêmico (DA), até certo ponto, vinculando-o à historicidade da instituição em que funciona. Assim, o DA se torna institucional porque se funda na constituição enunciativa de uma instituição, ou seja, cada instituição, segundo sua natureza histórico-discursiva, estabelece nele um recorte, e este recorte passa a constituir a representação desse discurso na instituição. Uma vez que são as instituições que definem a grade curricular dos cursos, a partir de uma orientação básica do MEC, instauram-se, aí, possibilidades diversas de intervenções epistemológicas e

interferências de ordem metodológica, no lidar com diferentes vertentes teóricas.

Essas intervenções epistemológicas dizem respeito às escolhas filosóficas, adotadas para orientar os propósitos acadêmicos que se demarcam para a constituição de um curso. Tais propósitos envolvem variáveis de natureza filosófica, política, cultural, lingüística e histórica, sendo, através delas, que se estabelecem referências concernentes às escolhas teóricas, ao perfil dos profissionais formadores, ao perfil dos profissionais que se quer formar e, principalmente, à dinâmica do pensar acadêmico, *referendum* da instituição na formação discursivo-ideológica *academia*. As interferências de ordem metodológica delineiam o *modus operandi* da constitutividade acadêmica, ou seja, estabelecem parâmetros para a formação de atitudes, a operacionalização de meios e o estabelecimento de linhas de ação no processo acadêmico.

Na constituição de uma grade curricular, cada área estabelece uma rota teórica, que pressupõe uma representação do perfil de profissional que se quer formar. Dessa maneira, quando uma determinada área traça sua linha de fundamentação de estudos, ela compõe uma lógica de encaixe de teorias, que atende aos seus interesses acadêmicos em formar um profissional com aqueles conhecimentos, inerentes à rota teórica da área. Essas rotas dizem respeito às bases teóricas que nortearão a orientação filosófica do curso, nas diversas áreas da grade curricular.

Ao observarmos a diversidade de campos teóricos na definição dos componentes curriculares de uma grade, percebemos, também, a forma aleatória como o processo decisório dessas escolhas teóricas é feito, ou seja, no momento da concepção dos conteúdos dos componentes curriculares, não se pressupõe a possibilidade de se construir inter-relações teóricas entre os mesmos, esboçando, dessa maneira, um perfil epistemológico para o curso. Entretanto,

sugerimos a possibilidade dessas inter-relações existirem, no que se refere à variedade de correntes teóricas nas diversas áreas que constituem a grade curricular.

Dentro das diversas áreas que constituem a grade, emergem correntes teóricas que aí predominam, ora pelo perfil dos profissionais formadores, ora por vinculações acadêmicas associadas a outras instituições, ora por prestígio científico, ora por necessidade política de *status quo* de uma determinada teoria. É através dos recortes e escolhas teóricas, presentes nos conteúdos selecionados para os componentes curriculares da grade do curso, que se torna possível perceber as oscilações acadêmicas entre as teorias subjacentes a esses conteúdos. Tais oscilações são decorrentes, via de regra, da heterogeneidade das relações de alteridade do DA.

Essa diversidade de teorias e essas oscilações acadêmicas são elementos potenciais, reveladores do perfil dos sujeitos que interagem na Comunidade Acadêmica (COMUNI<sup>1</sup>), conjuntura sujeitudinal na instituição que funciona como instância de subjetividade na concepção das grades curriculares do Curso de Letras. A oscilação desses movimentos teóricos em uma grade curricular compõe um *continuum* científico, ou seja, representa o conjunto de tendências teóricas que servirão de andaimes acadêmicos, na determinação do perfil epistemológico do curso. Essas tendências se inserem em uma formação discursiva, que representa o quadro referencial da instituição, isto é, elas ensejam um entrecruzamento do DA, crivado nos referenciais dos sujeitos interagentes nesse e através desse *continuum* científico.

---

<sup>1</sup> Estamos chamando de COMUNI, no âmbito deste trabalho, os professores efetivos em serviço. Tal terminologia, em outros contextos, também é utilizada para indicar os demais sujeitos que atuam na universidade.

Assim, a oscilação dos movimentos teóricos emerge enquanto decorrência histórica da ação dos sujeitos através do DA quer por propósitos teórico-filosóficos, quer por uma contingência política, ambos demarcados por interesses específicos da instituição, que funciona como aparelho controlador e regulador desses movimentos.

A seguir, apresentaremos uma perspectiva diagnóstica acerca das influências interdiscursivas dos pressupostos da AD no processo de formação de professores de línguas.

### **Percepções discursivas no processo de formação de professores**

O processo de formação de professores de línguas tem se configurado, via de regra, de forma descontínua, fragmentada e fragmentária. Descontínua, pela ausência de conexões entre os componentes curriculares; fragmentada, pelo fracionamento de conteúdos sem se estabelecer relações entre os mesmos e fragmentária, porque o professor em formação tem tido dificuldade em reconhecer tanto essa descontinuidade quanto esse fracionamento de disciplinas e conteúdos. Esse processo de formação tem enfatizado, quase que exclusivamente, uma acuidade técnica e operacional de teorias, reconhecidamente prestigiosas no âmbito acadêmico e procedimentos metodológicos, referendados por sistemas empiricamente comprovados e amplamente utilizados em diversos centros de atividades acadêmicas no Brasil e no exterior.

Nessa perspectiva, torna-se possível perceber que tal processo se apresenta como um exercício de instrução, que se pretende provedor de um circuito de conhecimentos, em que o professor em formação é exposto às teorias, para serem recebidas como preceitos de práticas acadêmicas supostamente estáveis e isentas de questionamento. A

acuidade técnica representa a necessidade de estruturar o conhecimento teórico, no sentido de intensificar o fazer pedagógico centrado em procedimentos positivistas, para que esses arcabouços teóricos sejam capazes de influenciar os estilos de ensino-aprendizagem, desde a fase de letramento alfabético até a formação universitária. Já a acuidade operacional diz respeito à fomentação de metodologias, com o intuito de sistematizar a formação de profissionais da linguagem com características mais ou menos idênticas, no tocante a procedimentos tais como: i) encaminhar o conhecimento na sala de aula; ii) lidar com os aspectos teóricos no fazer pedagógico e iii) promover uma espécie de padronização do próprio processo de ensino-aprendizagem de línguas.

A utilização de teorias reconhecidas prestigiosas advém de uma necessidade de atribuir uma supremacia epistemológica a algumas delas, para se obter espaços acadêmicos, ditos modelares, que garantam um fazer científico transmissível e gerador de práticas educacionais sistematizadas. Essas práticas, via de regra, podem estar filiadas: i) às orientações teóricas dos sujeitos formadores; ii) às instituições reconhecidas prestigiosas, academicamente falando, que esses sujeitos tomam como referencial epistemológico ou mesmo iii) às influências de teóricos em evidência no cenário acadêmico mundial, fomentadores de políticas científicas, formando uma rede de influências teóricas no fazer científico e pedagógico das instituições.

Os procedimentos metodológicos referendados dizem respeito a práticas consagradas do processo de ensino-aprendizagem de línguas, que se tornam padrão para formar professores. Esses procedimentos, em geral, estão vinculados às teorias que servem de referencial teórico para a formação do graduando em Letras. Uma vez convertidos em metodologias de base para as práticas pedagógicas,

passam a funcionar como um conjunto de ações e atitudes que o futuro professor deve absorver, referendar como valor de verdade e passar a reproduzir em sua *praxis* pedagógica. O fato de tais práticas serem consagradas na academia fomenta a adesão de graduandos em formação, como um convite para integrarem uma elite de conhecimentos, provedora de um *status* acadêmico que delineará o perfil desse professor em formação.

Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem de línguas torna-se um sistema de aplicação de técnicas e estratégias treináveis e passíveis de um controle de ações, acerca do tipo de profissional que está sendo formado. O processo de formação de professores quase sempre se funda em um aprofundamento teórico e pedagógico nas áreas de morfologia e sintaxe, com uma visão abrangente de conhecimentos sobre fonética, fonologia, estilística e semântica. Esse aprofundamento teórico está relacionado aos princípios básicos de sistematização das classes gramaticais e a formalização de conceitos acerca da estrutura da língua.

Já o aprofundamento pedagógico preconiza a reprodução de modelos estruturais, através de procedimentos de repetição, substituição e transformação. Quando foi mencionado que a base do processo de formação de professores tem sido feita a partir daquelas áreas da linguagem – e essas áreas funcionam como núcleo comum do curso de graduação em Letras – aborda-se o objetivo imanente à formação do futuro professor, que é conhecer a estrutura de funcionamento da língua portuguesa e de uma língua estrangeira, quando for o caso. Os estudos relacionados às línguas em geral, se fundamentam no conhecimento de seus mecanismos de formação e nos

modelos lingüísticos que sejam a elas compatíveis, tratando-as apenas como um produto cartesiano<sup>2</sup> de base positiva<sup>3</sup>.

No caso específico dos estudos em língua estrangeira, adiciona-se a necessidade de uma memorização fonológica dessas estruturas sistematizadas, com o intuito de desenvolver a habilidade oral. Essa memorização fonológica se realiza através da repetição de diálogos idealizados, que reproduzem, na maioria das vezes, de forma artificial e de acordo com a norma culta, amostras de língua supostas do cotidiano de falantes nativos.

Os estudos nas áreas de fonética, fonologia, estilística e semântica referendam tanto um conhecimento teórico sobre os mecanismos de funcionamento das línguas em geral, quanto uma aplicação estrutural desses mecanismos em nível pedagógico, quer seja na língua portuguesa, quer seja numa língua estrangeira.

Além do chamado núcleo comum da formação do professor, que está relacionado ao estudo das línguas, existem também os chamados constituintes teóricos coadjuvantes e periféricos, que contemplam os estudos nas áreas de literatura, dos quais se propõe uma abordagem que contempla aspectos sociais e culturais, mencionados enquanto elementos de civilização de uma língua.

Por fim, configuram-se os estudos pedagógicos, que abordam noções de psicologia da educação, didática geral, estrutura e funcionamento dos ensinamentos fundamental e médio e prática de ensino. Denominamos tais conhecimentos de coadjuvantes e periféricos, porque o lugar discursivo na hierarquia da grade curricular os coloca como elementos fomentadores de aspectos operacionais.

---

<sup>2</sup>Entenda-se produto cartesiano, aqui, como elementos ordenados sob certa lógica de constituição, a exemplo do método descrito por Descartes.

<sup>3</sup>Refere-se aos princípios filosóficos do positivismo de Augusto Comte.

Assim, os estudos literários, por seus aspectos analítico-descritivos principalmente voltados para elementos de estilo e erudição de textos clássicos de autores de prestígio, aparecem como *referendum* de um formalismo lingüístico nos estudos sobre as línguas. Da mesma maneira, os estudos pedagógicos, que objetivam instrumentalizar o futuro professor quanto: i) a questões relacionadas ao comportamento dos alunos; ii) à sistemática de procedimentos em sala de aula; iii) ao conhecimento da legislação vigente nas instituições de ensino e iv) a um treinamento do fazer pedagógico, também possuem o *status* de *referendum*, por pontuarem aspectos psico-socio-educacionais.

Por conseguinte, a formação do professor de línguas tem por base acadêmica uma diversidade de concepções teóricas estudadas, adquiridas ou construídas ao longo do processo de formação.

Estudadas, porque são apresentadas como valores de verdade, sem qualquer questionamento, que não vai além da compreensão direta de uma leitura autorizada e aceita, por uma parcela da COMUNI, no caso, representada pela imagem do(s) professor(es) formador(es).

Adquiridas, porque podem resultar de uma variedade de leituras, que permitem uma opção, a partir de uma identificação acadêmica com os princípios filosóficos subjacentes às concepções escolhidas.

Construídas, porque podem representar intravisiões do graduando, acerca da diversidade de concepções teóricas a que foi exposto, capacitando-o não só a estabelecer referenciais que expressem valores de verdade, mas também lhe proporcionando escolhas decorrentes de identificações epistemológicas, sem esquecer a possibilidade de inferências alternativas acerca das teorias.

Torna-se relevante esclarecer que a manifestação dessas posturas supracitadas não ocorre, necessariamente, de

forma isolada, ou com características inerentes apenas a uma ou outra dessas modalidades expressas. Trata-se de um *continuum* epistemológico heterogêneo que constitui, ao mesmo tempo, na alteridade do Discurso Científico (DC), uma diversidade de atitudes acadêmicas. Tais atitudes são decorrentes da ação discursiva, quer do *continuum* científico citado anteriormente, quer do *continuum* epistemológico, que diz respeito à *clivagem* do sujeito no *continuum* científico.

Cabe, aqui, uma sugestão acerca de prováveis deslocamentos discursivos, inerentes a esse processo de formação, com relação à própria concepção de linguagem. Tais deslocamentos ocorrem devido a uma oscilação de referenciais teóricos, nos quais o futuro professor é exposto ao longo de sua formação. Essa oscilação está diretamente ligada a uma heterogeneidade epistemológica, muitas vezes, presente na própria concepção das disciplinas.

Em alguns casos, o conteúdo da disciplina é elaborado a partir de uma diversidade de concepções teóricas, com o intuito de apresentar, ainda que de forma abrangente, diferentes referenciais teóricos. A possibilidade dessa hipótese se fundamenta a partir da observação das fichas de disciplina porque, *grosso modo*, as disciplinas ditas básicas, apresentam uma lista de conteúdos que quase sempre contempla diferentes concepções teóricas. A justificativa de tal procedimento é a diversidade de referenciais teóricos que se pretende oferecer no início do curso, para que o graduando possa ter uma visão abrangente acerca da natureza teórica dos estudos da linguagem.

Assim, outra decorrência que se quer sugerir, é a possibilidade do professor-formador enfatizar mais os elementos teóricos concernentes à sua formação teórica para os alunos e, conseqüentemente, promover uma espécie de aliciamento teórico dos graduandos, com relação a uma determinada corrente teórica. Dessa maneira, prevalecerão

como valores teóricos de prestígio os referenciais dos professores-formadores que ministram as disciplinas. Nesse sentido, torna-se possível afirmar que os professores-formadores estão circunscritos em um Discurso Acadêmico (DA), enquanto que os graduandos estão, primeiramente, se inserindo em um DC para, mais adiante, fazerem a sua circunscrição num DA.

Nossa argumentação pode ser explicada se considerarmos a relação *exposição-aquisição*, relação esta que nos faz circunscrevê-los num DC, diferenciando-os, portanto, dos professores-formadores que já estão na anterioridade discursiva da interação professor-aluno, circunscritos em um DA. Não obstante, convém esclarecermos, neste momento, que não foi nosso propósito neste trabalho investigar o lugar discursivo do graduando. Entretanto, não nos furtaremos de tecer alguns comentários acerca de como pressupomos ser este lugar, até porque um dos lugares em que nos colocamos, na interdiscursividade desta investigação, foi o lugar de ex-graduando. Nessa perspectiva, vamos comentar ainda que de forma sucinta, algumas pressuposições que temos acerca da natureza das atividades propostas e da relação entre o graduando e sua interação com os textos teóricos no processo de formação acadêmica.

As atividades de aplicação e reprodução dos conhecimentos, geralmente, são selecionadas, recortadas e adaptadas em manuais. Esses manuais garantem a apresentação do conhecimento de forma gradual, sumária e sistêmica. Além disso, esses manuais restringem, através da natureza das atividades propostas, as possibilidades de se promover olhares extensivos acerca dos conhecimentos.

Grande parte dos professores-formadores atribui aos manuais a tarefa de servirem como um guia de orientação para os profissionais em formação. Alguns chegam a afirmar que, sem esse guia, os graduandos não estabelecem

parâmetros lógicos para sua formação. Muitas vezes, o programa de algumas disciplinas dos cursos de graduação é elaborado com base na seqüência de conteúdos estabelecidos pelos manuais.

Observamos que a dependência de um manual, para encaminhar seus estudos acadêmicos, já se tornou uma cultura de aprender entre os universitários. Por outro lado, verificamos, também, que essa racionalidade científica vem sendo estimulada institucionalmente e algumas vezes até corroborada por atitudes segregacionistas. Convém não silenciarmos que tal predileção, muitas vezes, está relacionada a vínculos comerciais das editoras com as instituições.

No que se refere ao contato com referenciais teóricos, em alguns casos, estes já são apresentados em forma de artigos sobre a teoria, marcando uma interpretação específica da mesma. Acreditamos que o professor, ao trabalhar com referenciais teóricos em discussões de sala de aula, não tem como se desvincular de suas filiações epistemológicas nem de seu lugar discursivo acadêmico. O que percebemos é que, numa vertente escolástica<sup>4</sup>, a apresentação desses referenciais teóricos é, quase sempre, introduzida através de uma leitura prescrita, sem que o graduando tenha a oportunidade de ter acesso à teoria, exposta pelos textos do próprio conceptor da mesma. Tal postura revela, por um lado, uma espécie de aliciamento “acadêmico” dos graduandos para as filiações teóricas nas quais o professor-formador se circunscreve e, por outro lado, simplifica e reduz o enfoque teórico da disciplina a

---

<sup>4</sup> Constitui ações pedagógico-metodológicas projetadas para um controle das práticas acadêmicas no meio universitário. É de natureza sectária porque o conhecimento é legitimado pelo seu prestígio nas fronteiras acadêmicas, portanto, não questionado e aceito como verdade absoluta. (SANTOS, 2000, p. 111-112)

determinadas correntes, provocando uma espécie de partidarização do conhecimento científico.

Alguns professores-formadores alegam que utilizam esse procedimento para atenuar dificuldades e queixas dos graduandos acerca da compreensão da linguagem dos autores, quase sempre densa e pressuposta de um conhecimento prévio de conceitos que, na maioria das vezes, os graduandos desconhecem. Outro argumento utilizado pelos professores-formadores é que a falta de experiência em lidar com textos, a resistência à leitura de uma literatura teórica, por parte dos graduandos, e a falta de maturidade dos leitores para se exporem ao DC são os fatores que levam à escolha de textos em que os referenciais teóricos já aparecem comentados e interpretados. Nessa perspectiva, se por um lado, a vertente escolástica advoga uma especialização dos graduandos na parcialidade de seus enfoques teóricos, por outro lado, subestima-os na capacidade de se constituírem sujeitos de sua formação acadêmica.

No que tange às dificuldades de leitura, geralmente reclamadas por parte dos graduandos no tocante a esses textos, os professores-formadores podem minimizá-las através de exposições prévias ou de textos complementares, fornecendo subsídios que atenuem tais dificuldades e diminuam as resistências e reações de auto-comiseração, comum, por parte dos graduandos, nesses casos. As atividades, em geral, podem ser programadas, objetivando a produção de resenhas, ensaios ou aplicações práticas do arcabouço teórico, entre outras manifestações da prática acadêmica.

Nesse sentido, pressupomos que as ações pedagógico-metodológicas, preconizadas pela vertente heurística<sup>5</sup>, podem ser um encaminhamento para que,

---

<sup>5</sup> Caracteriza-se por sua natureza construtivista e histórica, cujo tratamento dado ao conhecimento se funda no exame de

efetivamente, possamos construir uma intervenção nesse processo de formação. Como esta vertente é concebida sob a tríade *produção-construção-criação* de reflexões, dessa forma, professores-formadores e graduandos podem, conjuntamente, esboçar uma prática acadêmica mais dinâmica, contemplando uma diversidade de enfoques teóricos e abordagens.

### **Considerações Finais**

Para concluir, convém enfatizarmos que a trajetória de formalização e investigação dos lugares da AD no curso de Letras é uma tarefa apenas iniciada. A continuidade deste estudo vislumbra outras pesquisas, no sentido de se construir outras interfaces, tomando por suporte teórico a corrente histórico-ideológica da AD.

Nessa perspectiva de projetar fronteiras para outras possibilidades de análise do lugar da AD no curso de Letras, pressupomos a necessidade de pesquisas que examinem os direcionamentos epistemológicos nas instituições formadoras para que, através dessa meta-prospecção investigativa, se possa re-pensar e re-tomar o discurso fundador da universidade. Acreditamos, enfim, que a esfera dos estudos lingüísticos precisa se voltar mais para as questões do “ser-ser”, para garantir a eficácia das investidas científicas no “ser-fazer”.

---

descontinuidades que se constituem como possibilidades múltiplas e deslocamentos em relação às chamadas “verdades empíricas”. Trata-se, pois, de um deslocamento das ações pedagógico-metodológicas, que se distanciam de uma iniciativa exclusiva dos professores-formadores, para uma co-construção orientada por eles, e concebida, também, na potencialidade discursiva dos graduandos. (SANTOS, *op.cit.*, p.113-114)

### Referências bibliográficas

AUTHIER-REVUZ, J. “Hétérogénéité Montrée et Hétérogénéité Constitutive: Eléments pour une approche de L’autre dans le discours”. In: *DRLAV*. n.º 26. 1982. p. 91-151.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 4 ed. São Paulo: Hucitec. 1988. 196p.

DOMINGUES, I. *O grau zero do conhecimento*. São Paulo: Loyola. 1991. 381p.

DURAND, G. “Multidisciplinaridade Heurística”. In: *Revista Tempo Brasileiro*. vol. 113 – Rio de Janeiro. abr./jun.. 1993. p. 59-73.

FEYERABEND, P. *Contra o Método*. trad. Octanny S. da Mota e Leonidas Hegenberg. 3 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves. 1989. 487p.

FOUCAULT, M. *A Ordem do Discurso*. trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola. 1996. 79p.

\_\_\_\_\_. *As palavras e as coisas*. trad. Salma Tannus Muchail. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes. 1995. 407p.

\_\_\_\_\_. *A Arqueologia do Saber*. trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Fluminense. 1987a. 239p.

\_\_\_\_\_. *Microfísica do Poder*. trad. Roberto Machado. 4 ed. Rio de Janeiro: GRAAL. 1979. 295p.

GADET,F. & HAK,T. (org.) *Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pécheux*. trad. Bethania S. Mariane et al. Campinas:Ed. da UNICAMP. 1990. 319p.

GUIMARÃES,E. *Os Limites do Sentido*. Campinas:Pontes, 1995. 91p.

MAINGUENEAU,D. *Genèses du discours*. Bruxelles:Mardaga. 1984. 211p.

\_\_\_\_\_. *Semantique de la Polemique*. Lausanne:L'Age d'Homme. 1983. 207p.

OLIVA,A. (org.) *Epistemologia: a cientificidade em questão*. Campinas:Papirus. 1990. 225p.

ORLANDI,E.P. *Análise de Discurso*. Campinas:Pontes. 1999. 100p.

\_\_\_\_\_. *Interpretação*. 2 ed. Petrópolis:Vozes. 1998. 150p.

\_\_\_\_\_.et al. *Gestos de Leitura*. Campinas:Ed. da UNICAMP. 1994. 277p.

\_\_\_\_\_. *As Formas do Silêncio*. Campinas:Ed. da UNICAMP. 1992. 189p.

PÊCHEUX,M. *Semântica e Discurso*. trad. Eni Pulcinelli Orlandi et al. 2 ed. Campinas:Ed. da UNICAMP 1995. 317p.

\_\_\_\_\_. *O Discurso: Estrutura ou Acontecimento*. trad. Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas:Pontes. 1990. 57p.

\_\_\_\_\_. *Analyse automatique du discours*. Paris:Dunod. 1969.

RAJAGOPALAN,K. “O conceito de identidade em Lingüística: é chegada a hora para uma reconsideração radical?”. In: SIGNORINI,I. (org.). *Língua(gem) e Identificação*. São Paulo:Mercado de Letras. 1998. p. 7-20.

RICOEUR,P. *Interpretação e Ideologias*. trad. Hilton Japiassu. 4 ed. Rio de Janeiro:F. Alves. 1990. 172p.

SANTOS,J.B.C. & VIEIRA,R.L. “Interdisciplinaridade e conscientização nos estudos da linguagem”. In: *Letras e Letras*. vol. 13/2. Uberlândia:EDUFU. jul./dez. 1997. p.157-178.

\_\_\_\_\_. “Lugares Discursivos: influências no ensino e na escrita”. In: *Letras e Letras*. vol. 15/2. Uberlândia:EDUFU. jul./dez. 1999. p. 37-52.

SILVA,T.T. *O currículo como fetiche – a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte:Autêntica. 1999. 117p.

SILVEIRA,R.C.P. “Em busca de uma tipologia dos discursos científicos: o dissertativo expositivo e o dissertativo argumentativo”. In: NASCIMENTO,E.F.S. & GREGOLIN,M.R.V. *Problemas atuais da Análise do Discurso*. Araraquara:Editora da UNESP. 1994. p. 43-64.

SIGNORINI,I. (org.). *Língua(gem) e Identificação*. São Paulo: Mercado de Letras. 1998. 384p.

VIEIRA,R.L. *Formações discursivas e formações ideológicas subjacentes à formação do profissional da*

*linguagem*. Uberlândia. UFU. Monografia de Graduação. 1997.

VILLARTA-NEDER, M.A. *Memória do múltiplo e do descontínuo nos discursos de construção de um curso de Letras de formação de professores*. IEL/UNICAMP. Campinas. UNICAMP. Dissertação de Mestrado. 1995.